

Αθανασίου Στογιαννίδη

Επίκουρου Καθηγητή Σχολικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του
Μαθήματος των Θρησκευτικών – Τμήμα Θεολογίας ΑΠΘ

**Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση:
ένα Μάθημα Θέσεων, Στοχασμού και Ερμηνείας**

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναλύει τη σημασία και τον ρόλο του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση της Ελλάδας. Η πραγμάτευση του θέματος θέτει ως σημείο αφετηρίας τον προσδιορισμό βασικών όρων που χρησιμοποιούνται ευρέως για την περιγραφή της παιδαγωγικής διαδικασίας. Έτσι επιχειρείται να δοθεί μία εικόνα για το πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, μέσα στο οποίο εντάσσεται το Μάθημα των Θρησκευτικών. Ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης που παρέχει το σύγχρονο σχολείο είναι και η ανάπτυξη των μαθητών ως υπεύθυνων πολιτών. Προς την επίτευξη του σκοπού αυτού συμβάλλει η πολύπλευρη καλλιέργεια των μαθητών ως προσωπικοτήτων που αναζητούν νόημα για τη ζωή τους και κριτήρια για τις αποφάσεις, τις επιλογές και τις πράξεις τους. Ακριβώς στο σημείο αυτό εντοπίζεται η συνεισφορά του Μαθήματος των Θρησκευτικών, το οποίο, για να ανταποκριθεί στην απαίτηση αυτή, είναι αναγκαίο για παιδαγωγικούς λόγους να έχει ένα σημείο αναφοράς ως προοπτική ερμηνείας της πραγματικότητας. Η προοπτική αυτή δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από την πολιτισμική συνάφεια του ελλαδικού χώρου, μέσα στην οποία βιώνεται η θρησκευτική ετερότητα σήμερα. Η λειτουργία της λογικής, όπως αποτυπώνεται στα κείμενα της πατερικής γραμματείας, μπορεί να διαδραματίσει τον ρόλο αυτού του εργαλείου ερμηνευτικής ανάγνωσης, πάντοτε όμως σε διάλογο με άλλες θρησκευτικές παραδόσεις.

Λέξεις Κλειδιά: Μάθημα των Θρησκευτικών, Δημόσια Εκπαίδευση, Αναλυτικά Προγράμματα του Μαθήματος των Θρησκευτικών, Ανάπτυξη της Θρησκευτικής Συνείδησης των Μαθητών.

**Religious Education in Public Schools:
Providing Theses, Reflection and Interpretation**

*Assist. Prof. Dr. Dr. Athanasios Stogiannidis
School of Theology / Faculty of Theology
Aristotle University of Thessaloniki*

Abstract

The aim of the work is to analyze the role of religious education in the public education system of Greece. Initially, essential definitions and concepts of the description of the pedagogical procedure are stated. Thus an attempt is made to present a picture of the scope of school education as it is integrated in religious education. One of the main educational goals of school is growing pupils to responsible citizens. For this to be achieved, it is very important that they are approached as personalities searching for a meaning of life as well as for criteria justifying their decisions and actions. Religious education plays a significant role in this direction, and in order to meet such a requirement, it is necessary, from a pedagogical point of view, to make use of a specific hermeneutic perspective. This perspective should take into account the cultural context of Greece embracing religious diversity as it is experienced nowadays. The way of thinking and the reason, as reflected in the texts of the Church Fathers, can play such a decisive role, while in dialogue with other religious traditions.

Keywords: Religious Education, Public Schools, Religious Education Curriculum, Development of Pupils' Religious Consciousness.

1. Το πολιτισμικό υπόβαθρο του Μαθήματος των Θρησκευτικών

Είναι εύλογο να ξεκινήσουμε την πραγμάτευση του θέματός μας θέτοντας το ακόλουθο ερώτημα: Για ποιον λόγο προκύπτουν κατά καιρούς έντονοι προβληματισμοί, ενστάσεις, ερωτήματα, αμφισβητήσεις κτλ. σχετικά με το Μάθημα των Θρησκευτικών, και όλα αυτά μέσα σε μία κοινωνία, στην οποία η πολιτισμική και η θρησκευτική παράδοση έχει μία τέτοια πνευματική εμβέλεια, που ξεπερνά τα όρια της ελληνικής επικράτειας; Με άλλη διατύπωση: Ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους ανακύπτει συχνά το ζήτημα των περιεχομένων και των προσανατολισμών του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση, τη στιγμή κατά την οποία η πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας

μπορούν να αποτελέσουν μορφωτικά αγαθά, ικανά να εμπλουτίσουν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα; Είναι γεγονός ότι στην πρόσφατη ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης δεν συναντούμε το φαινόμενο να έχει διεξαχθεί ένας τόσο πολυετής και έντονος διάλογος για άλλα διακριτά μαθήματα.

Ας αναπτύξουμε λίγο περισσότερο το προηγούμενο ερώτημα: Πώς δικαιολογείται το γεγονός, ότι τα κείμενα των Πατέρων της Εκκλησίας, π.χ. του Διονυσίου του Αρεοπαγίτη ή του Μαξίμου του Ομολογητού, αποτελούν αντικείμενα επιστημονικής έρευνας και ενδιαφέροντος σε διεθνές επίπεδο,¹ όμως παρά ταύτα στον ελλαδικό χώρο η φιλοσοφία και ο τρόπος σκέψης που πηγάζει από τα κείμενα αυτά αποτελούν ενίοτε αντικείμενο αμφισβήτησης αναφορικά με την αξία τους ως μορφωτικά αγαθά; Οπωσδήποτε, ποτέ δεν υποστηρίχθηκε η άποψη αυτή. Θα μπορούσε όμως να ισχυριστεί κανείς πως, όταν αμφισβητούμε τη θέση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση, εμμέσως πλην σαφώς, μιας και στο μάθημα αυτό υπεισέρχονται στοιχεία της Ορθόδοξης παράδοσης και ζωής, ακόμα και χωρίς να το συνειδητοποιούμε, τούτο ακριβώς αμφισβητούμε: τη φιλοσοφική σημασία που έχουν τα κείμενα αυτά ως μορφωτικά αγαθά αλλά και ως αγαθά του πολιτισμού για ολόκληρη την οικουμένη. Για ποιον λόγο, λοιπόν, μία κοινωνία, μέσα από την οποία ξεπηδούν αυτά τα πολιτισμικά μεγέθη, η ίδια κατά καιρούς να διερωτάται για την παιδαγωγική τους σπουδαιότητα; Η παρούσα μελέτη δεν φιλοδοξεί να απαντήσει στο ερώτημα αυτό, καθώς τούτο ξεφεύγει από τα όρια του θέματος που πραγματεύεται. Ίσως η Κοινωνιολογία θα μπορούσε να μας διαφωτίσει περισσότερο επί τούτου. Πάντως, είναι βέβαιο, ότι τα δεδομένα στην ελληνική κοινωνία, τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν αλλάξει. Ο ποικιλόμορφος πλουραλισμός εγγίζει σιγά-σιγά τη δομή του κοινωνικού ιστού· τούτο όμως δεν συνεπάγεται ότι η ελληνική κοινωνία θα πρέπει ν' απεμπολήσει όλα τα ζωτικά πολιτισμικά στοιχεία, μέσα από τα οποία διαμορφώθηκε.

2. Η ανάγκη για εννοιολογικό προσδιορισμό

Για να διατυπώσουμε μία πρόταση για τον ρόλο του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να προσδιορίσουμε εννοιολογικά το περιεχόμενο ορισμένων όρων, ευρέως γνωστών στην επιστήμη της Παιδαγωγικής. Η αποσαφήνιση αυτή κρίνεται απαραίτητη, διότι το Μάθημα των Θρησκευτικών είναι εν πρώτοις ένα μάθημα που υπάγεται στο σύνολο των διακριτών μαθημάτων του σχολείου. Ως εκ τούτου το ζήτημα σχετικά με τον ρόλο του εν λόγω μαθήματος έχει εξάπαντος μία παιδαγωγική διάσταση· και η πραγμάτευση αυτού του θέματος δεν

¹ Βλ. π.χ. τα παρακάτω συγγράμματα: α. Paul M. Blowers, *Maximus the Confessor. Jesus Christ and the Transfiguration of the World* (Oxford: Oxford University Press, 2016). β. Andreas Wollbol and Kerstin Hajdu (Berarbeitung), *Capita theologica et oeconomica – Zwei Centurien über die Gotteserkenntnis*. Fontes Christiani 4. Folge (Freiburg im Breisgau: Herder, 2016). γ. Pauline Allen / Bronwen Neil (Ed.), *The Oxford Handbook of Maximus the Confessor* (Oxford: Oxford University Press, 2015). δ. Brock Bingaman, *All Things New. The Trinitarian Nature of the Human Calling in Maximus the Confessor and Jürgen Moltmann* (Eugene, Oregon: Pickwick Publications, 2014). ε. David Henderson, *Apophatic Elements in the Theory and Practice of Psychoanalysis: Pseudo-Dionysius and C.G. Jung* (London; New York: Routledge, 2013).

μπορεί παρά να γίνει με βάση το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται στην επιστήμη της Παιδαγωγικής.

Προεκτείνοντας τις παραπάνω σκέψεις, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η συζήτηση για το Μάθημα των Θρησκευτικών δεν μπορεί να παραβλέψει θεμελιώδεις επισημάνσεις σχετικά με την έννοια της αγωγής, όπως επίσης και αναφορικά με τις λειτουργίες που επιτελεί ένα σχολείο σήμερα· όταν διευκρινίζονται αυτά τα δύο στοιχεία, τότε τίθενται εκείνες οι προϋποθέσεις, με τις οποίες υπερβαίνονται διχογνωμίες ή ασάφειες σχετικά με τον χαρακτήρα και τη σημασία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης σήμερα.

3. Αναλύοντας τον όρο «αγωγή»

Ας ξεκινήσουμε από κάποια βασικά στοιχεία. Το σχολείο συνιστά έναν παιδαγωγικό και μορφωτικό θεσμό.² Όπως και σε άλλους παιδαγωγικούς θεσμούς, έτσι και στο σχολείο αναπτύσσεται η παιδαγωγική διαδικασία, η οποία και συνιστά το κατεξοχήν αντικείμενο μελέτης της Παιδαγωγικής.³ Τι είναι αυτή η διαδικασία; Όπως επισημαίνεται στην επιστήμη της Παιδαγωγικής, επίκεντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι το κοινωνικό φαινόμενο, που είναι γνωστό σε όλους μας με τον όρο «αγωγή».⁴ Η αγωγή ως διαδικασία περιλαμβάνει το σύνολο εκείνων των επιδράσεων που δέχεται η γενιά των ανηλίκων, και οι οποίες ενέχουν έναν παιδαγωγικό χαρακτήρα, δηλ. συμβάλλουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς τους, στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, στην υιοθέτηση αξιών και στάσεων ζωής, στην πνευματική καλλιέργειά τους, στην οικοδόμηση της ταυτότητάς τους, και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.⁵ Στην περίπτωση αυτή γίνεται λόγος για την *ευρεία έννοια της αγωγής*,⁶ βάσει της οποίας η αγωγή κατανοείται ως ένα πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.⁷ Παράλληλα, υφίσταται και μία άλλη σημασιολόγηση, σύμφωνα με την οποίαν ο όρος αγωγή αναφέρεται μόνο στις σκόπιμες και μεθοδευμένες επιδράσεις που ασκούν οι ενήλικες στους ανήλικους εντός του πλαισίου των παιδαγωγικών θεσμών (π.χ. σχολείο, οικογένεια).⁸ στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιείται ο όρος «*περιορισμένη έννοια της αγωγής*»⁹ καθώς, εν προκειμένω, σημείο αναφοράς είναι

² Friedrich Kron, *Βασικές Γνώσεις Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Επιμέλεια-Πρόλογος: Σοφός Αλιβίζος. Μετάφραση: Παναγιώτα Ψαλλίδα (Αθήνα: Ίων, 2012), σελ. 248.

³ Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης* (Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε., ⁸2015), σελ. 15.

⁴ Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, ό.π., σελ. 11.

⁵ Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, ό.π., σσ. 13-14.

⁶ Οι πλάγιοι χαρακτήρες μέσα στο κύριο σώμα του κειμένου χρησιμοποιούνται μόνο για να δηλώσουν υπογράμμιση.

⁷ Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. (Αθήνα: Πεδίο, 2011), σελ. 68.

⁸ Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, ό.π., σσ. 67-68.

⁹ Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, ό.π., σσ. 67-68.

το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό έργο που ασκείται στο σχολείο και στην οικογένεια με τρόπο συστηματικό.

Εφόσον η παρούσα εργασία εξετάζει τη θέση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση, ας εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στη δεύτερη έννοια περί αγωγής, δηλ. στην αγωγή ως δράση σκόπιμη και μεθοδευμένη, που πραγματώνεται συστηματικά, δηλ. ακολουθώντας ένα πρόγραμμα και μία στρατηγική τρόπον τινά, μέσα στα όρια των παιδαγωγικών θεσμών. Ιδιαίτερα ας επιμείνουμε στον χαρακτηρισμό της παιδαγωγικής δράσης των ενηλίκων ως «σκόπιμης»· τούτο δείχνει ότι η παιδαγωγική διαδικασία δεν είναι μία άσκοπη διαδικασία, δεν γίνεται δηλ. χωρίς λόγο. Από εκεί και πέρα, ο μαθητής είναι ελεύθερος να επιλέξει και να συνθέσει τη δική του άποψη. Εδώ, το έργο της αγωγής ως μεθοδευμένης δράσης των ενηλίκων με σκοπό την πολύπλευρη ανάπτυξη των ανηλίκων, δεν θα πρέπει να συγχέεται, με τον δογματικό διαποτισμό και τη δογματική διδασκαλία (indoctrination).¹⁰ Αυτό που κάνει το έργο της αγωγής αυταρχικό δεν είναι η παρουσία ενός κοσμοθεωρητικού προσανατολισμού, αλλά η απουσία διαλόγου, η έλλειψη σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα και η παρεμπόδιση της ελευθερίας της σκέψης.¹¹ Είναι αδύνατον να υφίσταται παιδαγωγικό έργο χωρίς σκοπό, χωρίς προσανατολισμό, χωρίς όραμα για τη ζωή. Αγωγή σημαίνει προσανατολισμός, συμπόρευση προς μία κατεύθυνση, την οποίαν ο παιδαγωγός κρίνει ως ιδανική για την ανάπτυξη του νέου ανθρώπου. Επομένως, η αγωγή έχει λόγο ύπαρξης, και εντοπίζεται στην ίδια την αιτία ύπαρξης της επιστήμης της Παιδαγωγικής· αυτό όμως μας οδηγεί αβίαστα σ' ένα νέο ερώτημα: Ποιος είναι ο λόγος που καθιστά απαραίτητη και αναγκαία την αγωγή και, κατ' επέκταση, την παιδαγωγική διαδικασία που προσφέρει το σχολείο;

Καταρχήν, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η αγωγή είναι αναγκαία, καθώς οι νέοι άνθρωποι είναι υπάρξεις που βρίσκονται σε μία δυναμική πορεία, δηλ. η συμπεριφορά τους, ο χαρακτήρας τους, η προσωπικότητά τους και όλες οι διαστάσεις της ύπαρξής τους δεν αναπτύσσονται μόνο λόγω της επίδρασης των γονιδίων, αλλά και λόγω της επίδρασης που ασκεί το περιβάλλον επάνω τους.¹² Μία πρώτη, επομένως, παρατήρηση, δείχνει ότι το έργο της αγωγής δεν είναι ατελέσφορο, αλλά τουναντίον, δύναται να αποδώσει καρπούς.

Η επίδραση αυτή, η οποία λογίζεται ως επίδραση που ασκεί το περιβάλλον στους νέους ανθρώπους, δεν υφίσταται άσκοπα. Το έργο της αγωγής υφίσταται, διότι υπάρχει κάποια επιδίωξη. Ποια είναι αυτή; Μπορούμε να αντλήσουμε μία απάντηση στο ερώτημα αυτό, αναλύοντας το γνωστικό αντικείμενο της Παιδαγωγικής γενικότερα, αλλά και του παιδαγωγικού κλάδου της Διδακτικής ειδικότερα. Φαίνεται μάλλον εύστοχη η άποψη σύμφωνα με την οποία, ο παιδαγωγικός κλάδος της Διδακτικής χαρακτηρίζεται ως μία *επιστήμη του*

¹⁰ Πρβλ. Εμμανουήλ Π. Περσελής, «Δογματικός Διαποτισμός και Θρησκευτική Διδαχή», στο: *ΕΕΘΣΠΑ*, Τόμος ΜΖ' (2012), σσ. 215-224.

¹¹ Ηλίας Γ. Μатσαγγούρας, *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας τ. Α'. Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. (Αθήνα: Gutenberg, ² 2006), σσ. 146-150.

¹² Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, ό.π., σσ. 57-59.

πολιτισμικού εγκλιματισμού ή εκπολιτισμού (Enkulturationswissenschaft),¹³ ενώ ταυτόχρονα, θεωρείται κύριο αντικείμενο μελέτης της επιστήμης της Παιδαγωγικής ή μάθησης του πολιτισμού.¹⁴ Με τη θέση αυτή υποστηρίζεται ότι η αγωγή είναι μία διαδικασία κατά την οποία οι νέοι άνθρωποι εντάσσονται δημιουργικά μέσα σ' ένα πολιτισμικό πλαίσιο. Μιλώντας με παιδαγωγικούς όρους, ο πολιτισμικός εγκλιματισμός ή εκπολιτισμός παραπέμπει σε μία διαδικασία, κατά την οποίαν ο μαθητής συναντάται και οικειώνεται, (δηλ. κάνει κάτι να είναι δικό του), κάνει κτήμα του όλα τα αγαθά του πολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αυτός αναπτύσσει την προσωπικότητά του: Μαθαίνει τη γλώσσα του τόπου του, κατανοεί όλα εκείνα που εκφράζουν έναν τρόπο ζωής που τον περιβάλλει· ταυτόχρονα όμως, μέσω του πολιτισμικού εγκλιματισμού εντάσσεται ομαλά και δημιουργικά στο κοινωνικό σύνολο· κοινωνικοποιείται. Τούτο πρακτικά σημαίνει ότι ο νέος άνθρωπος μαθαίνει π.χ. να ξεχωρίζει πότε μία έκφραση δείχνει ευγένεια και πότε αγένεια, πότε ειρωνεία και πότε θαυμασμό, πότε συμπάθεια και πότε αδιαφορία. Ουσιαστικά, μέσω της κοινωνικοποίησης μαθαίνει να ξεχωρίζει τις ηθικές ποιότητες των γνώσεων που έχει κατακτήσει αναφορικά με το πολιτισμικό του περιβάλλον.¹⁵

Μία άλλη, παραπληρωματική τοποθέτηση, την οποίαν έχει διατυπώσει ο Γερμανός Παιδαγωγός Wolfgang Klafki, προσεγγίζει τη διαδικασία της παιδείας ως μία αμοιβαία σχέση ανάμεσα στον μαθητή και τον πολιτισμό (doppelseitige Erschließung),¹⁶ η οποία στα ελληνικά έχει αποδοθεί με τους όρους «διττή διαμόρφωση»¹⁷ ή «αμφίδρομη ανάπτυξη»¹⁸: από τη μία πλευρά τα αγαθά του πολιτισμού μέσω της παιδαγωγικής διαδικασίας συναντούν τους νέους ανθρώπους, τους προσδίδουν ένα όραμα για το μέλλον, έναν προσανατολισμό και μία ερμηνεία της πραγματικότητας με ηθικό περιεχόμενο· από την άλλη πλευρά, οι νέοι άνθρωποι, καθώς έρχονται σε γνωριμία με τα αγαθά του πολιτισμού, δεν παραμένουν οι ίδιοι, αλλάζουν, αναπτύσσονται, ανακαλύπτουν τον εαυτό τους ανήκοντες σ' ένα όλον· όμως, ταυτόχρονα οικειώνονται τα αγαθά μ' έναν δικό τους, προσωπικό και μοναδικό τρόπο· τα ερμηνεύουν, τα αξιολογούν, τα δημιουργούν κατά κάποιον τρόπο εκ νέου, χωρίς όμως να τα αποκόψουν από τις ιστορικές ρίζες τους.¹⁹

Ακολουθώντας το παραπάνω σκεπτικό, ο πολιτισμός κατανοείται ως μία πορεία άντλησης από το παρελθόν, μετάγγισης στο παρόν και εξέλιξης στο μέλλον· είναι ένα ποτάμι που πηγάζει από μία αρχέγονη κοίτη, αλλά στη συνέχεια συναντά διαφορετικά τοπία, διακλαδώνεται σε παραποτάμους, γίνεται κάτι άλλο, και ταυτόχρονα παραμένει το ποτάμι που ξεκινά από μία δεδομένη κοίτη και

¹³ Friedrich Kron und Eiko Jürgens und Jutta Standop, *Grundwissen Didaktik* (München: Ernst Reinhardt Verlag, 2014), σελ. 41.

¹⁴ Friedrich Kron, *Βασικές Γνώσεις Παιδαγωγικής Επιστήμης*, ό.π., σελ. 51.

¹⁵ Friedrich Kron, *Βασικές Γνώσεις Παιδαγωγικής Επιστήμης*, ό.π., σσ. 53-54. (Εδώ η κοινωνικοποίηση προσεγγίζεται ως μέρος της διαδικασίας του πολιτισμικού εγκλιματισμού).

¹⁶ Friedrich Kron und Eiko Jürgens und Jutta Standop, *Grundwissen Didaktik*, ό.π., σελ. 72.

¹⁷ Φωτεινή Κοσσυβάκη, *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης* (Αθήνα: Gutenberg, 1998), σελ. 39.

¹⁸ Friedrich Kron, *Βασικές Γνώσεις Παιδαγωγικής Επιστήμης*, ό.π., σελ. 85.

¹⁹ Hilbert Meyer, „Die Bildungstheoretische Didaktik“, στο: *Einführung in die Schulpädagogik*, hg. von Hanna Kipper und Hilbert Meyer und Wilhelm Topsch (Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 2002), σελ. 71.

διοχετεύει τα ύδατα προς τη θάλασσα. Η διαδικασία της παιδείας είναι ουσιαστικά η διαδικασία μεταλαμπάδευσης και αναδημιουργίας του πολιτισμού. Και εδώ ακριβώς εντοπίζεται η σημασία της αγωγής και της μάθησης, όπως επίσης και του σχολείου ως παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού θεσμού. Καθίσταται λοιπόν σαφές, ότι είναι αναγκαίο να εμπλακεί ο έφηβος στην παιδαγωγική διαδικασία, διότι έτσι εντάσσεται δημιουργικά στον κόσμο που τον περιβάλλει.

Η παιδαγωγική διαδικασία, όπως προδιαγράφηκε παραπάνω, δηλ. ως μία πορεία πολιτισμικού εγκλιματισμού, υλοποιείται ως έναν βαθμό και μέσα στον χώρο του σχολείου, μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο δεν επιδιώκει να προσφέρει στους μαθητές μόνον εκείνα τα ερεθίσματα, που θα τους οδηγήσουν στην απόκτηση γνώσεων. Αν εγκλωβίσουμε τον ρόλο του σχολείου σ' ένα θησαυροφυλάκιο πληροφοριών και γνώσεων, περιορίζουμε και μειώνουμε την εμβέλεια και το εύρος της εκπαιδευτικής αποστολής του. Ακολουθώντας τις διαπιστώσεις του επιστημονικού κλάδου της Διδακτικής, βλέπουμε ότι οι διδακτικοί στόχοι διακρίνονται σε τρεις τομείς: στον γνωστικό τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει την κατάκτηση και την αξιολόγηση γνώσεων, στον συναισθηματικό τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει την υιοθέτηση στάσεων ζωής και αξιών, και στον ψυχοκινητικό τομέα, ο οποίος αφορά σε ικανότητες οι οποίες προκύπτουν από τη συνεργασία γνωστικών και σωματικών δεξιοτήτων.²⁰ Με την τριμερή αυτή διάκριση λαμβάνεται υπόψη ο όλος άνθρωπος, και όχι μόνον ένα μέρος του. Συνεπώς, η εκπαιδευτική πράξη δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στην απόκτηση γνώσεων, δηλ. δεν μπορεί να αφορά σε μία μόνο διάσταση της μάθησης.

4. Η νομιμοποιητική λειτουργία του Σχολείου

Ας ξαναγυρίσουμε όμως στη διαδικασία του πολιτισμικού εγκλιματισμού, ως βασικού στοιχείου της παιδαγωγικής διαδικασίας. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο πολιτισμός δεν είναι κάτι το ασαφές, αλλά συνδέεται άμεσα μ' ένα σύστημα αξιών, με μία ερμηνεία για το αληθινό και το κίβδηλο, για το ιερό και το βέβηλο, για το ηθικό και το ανήθικο, για το δίκαιο και το άδικο κτλ. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι σ' έναν πολιτισμό αποτυπώνεται ένας τρόπος σκέψης και ερμηνείας για τον άνθρωπο και τον κόσμο, μία ολόκληρη πρόταση ζωής.

Στη ζωή επιδιώκει να εντάξει τους νέους ανθρώπους αυτή η παιδαγωγική διαδικασία. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίον, μία από τις λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο είναι και η λεγόμενη ιδεολογική ή νομιμοποιητική λειτουργία²¹. Με την εν λόγω λειτουργία, το σχολείο προσπαθεί να προσφέρει όλα εκείνα τα παιδαγωγικά εχέγγυα, προκειμένου το παιδί και ο έφηβος να οικειωθεί τις αξίες, τις νόρμες και τις στάσεις ζωής που διέπουν το κοινωνικό σύνολο στο οποίο διαπλάθει την προσωπικότητά του. *Ως εκ τούτου, ενώ μπορούμε να κάνουμε λόγο για ένα*

²⁰ Ιωάννης Ε. Βρεττός και Αχιλλέας Γ. Καψάλης, *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη* (Αθήνα: Διάδραση, ⁵2014), σσ. 228-230.

²¹ Ιωάννης Πυργιωτάκης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, ό.π., σσ. 219-220. Βλ. επίσης: Thorsten Bohl und Martin Harant und Albrecht Wacker, *Schulpädagogik und Schultheorie*. (Bad Heilbrunn: Julius Klink Hardt, 2015), σσ. 199-200.

σχολείο ουδετερόθρησκο, το οποίο απευθύνει την παιδαγωγική του πρόταση σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, παρά ταύτα είναι αδύνατο να υφίσταται ένα ουδέτερο αξιακά σχολείο, ή μια ουδέτερη αξιακά αγωγή: Αγωγή και αξιακή ουδετερότητα είναι μεγέθη ασύμβατα μεταξύ τους. Και τούτο, διότι η παιδαγωγική διαδικασία ενέχει έναν τελεολογικό χαρακτήρα.²² Η αγωγή (με την περιορισμένη έννοια) ως κοινωνικό φαινόμενο υφίσταται, επειδή ακριβώς υπάρχει από μέρους της γενιάς των ενηλίκων πρόθεση και σκοπός να παρουσιάσουν στη γενιά των ανηλίκων μία ερμηνεία για τον κόσμο, για τη ζωή, για τα πράγματα.

Η μη ουδετερότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας διαφαίνεται απόλυτα και από τον τρόπο με τον οποίον συγκροτείται η διδακτέα ύλη ενός διακριτού μαθήματος. Πολύ ορθά έχει υποστηριχθεί από τον Apple το εξής: και μόνον το γεγονός, ότι κατά τη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων επιλέγονται ορισμένα μόνον περιεχόμενα, ενώ κάποια άλλα δεν επιλέγονται, τούτο δείχνει ότι υφίσταται κάποια ιδεολογία βάσει της οποίας γίνεται η επιλογή αυτή.²³ Από τη στιγμή κατά την οποίαν επιλέγονται μόνον ορισμένα περιεχόμενα που θα διδαχθούν στους μαθητές, και απορρίπτονται κάποια άλλα, (άλλωστε δεν είναι εφικτό να διδαχθούν όλα τα περιεχόμενα ενός γνωστικού αντικειμένου ούτε κατά τη διάρκεια ενός μόνο σχολικού έτους) τούτο συνεπάγεται, ότι υπάρχει κάποιος λόγος που οδηγεί τους συντάκτες των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην επιλογή αυτή, και άρα ένας σκοπός, καθώς και μία ιδεολογία ή – καλύτερα – μία ερμηνευτική προσέγγιση της πραγματικότητας – πάνω στην οποίαν οικοδομείται ο σκοπός αυτός.

Η προοπτική της σύνδεσης του έργου της αγωγής μ' ένα νόημα ζωής εμπεριέχεται στην έκθεση που υπέβαλε το 1996 προς την UNESCO η Διεθνής Επιτροπή για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρεία του Jaques Delors.²⁴ Στο κείμενο αυτό επισημαίνεται ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να προσφέρει «στα άτομα μία εικόνα για τον πολύπλοκο κόσμο μας που βρίσκεται σε συνεχή αναβρασμό και ταυτόχρονα να παρέχει την πυξίδα που θα τα βοηθήσει να πορευθούν με ασφάλεια μέσα σ' αυτόν».²⁵ Τούτος ο στόχος επιτυγχάνεται, όταν το έργο της εκπαίδευσης στηρίζεται πάνω σε τέσσερις πυλώνες. Πρόκειται για μία μεταφορική έκφραση, με την οποίαν χαρακτηρίζονται τέσσερις βασικές μορφές μάθησης, οι οποίες χρειάζεται να διέπουν την εκπαίδευση για την πραγμάτωση της παραπάνω σκοποθεσίας. Ο μαθητής, σύμφωνα με τους τέσσερις αυτούς πυλώνες, είναι απαραίτητο να μαθαίνει:²⁶ α. «πώς να μαθαίνει», β. «πώς να ενεργεί (πράττει)», γ. «πώς να ζει μαζί με τους άλλους» και δ. «πώς να υπάρχει». Αυτή η τελευταία διάσταση τού «πώς να υπάρχει κανείς» αναφέρεται στην ανάγκη σύνδεσης της

²² Παναγιώτης Ξωχέλλης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, ό.π., σελ. 53.

²³ Michael W. Apple, *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Μετάφραση: Τάσος Δαρβέρης (Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1986), σελ. 27.

²⁴ UNESCO. *Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Μετάφραση: Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Αθήνα: Gutenberg, 1999).

²⁵ UNESCO. *Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα*, ό.π., σελ. 125.

²⁶ UNESCO. *Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα*, ό.π., σσ. 124-125.

παιδαγωγικής διαδικασίας μ' ένα νόημα ζωής, μ' έναν προσανατολισμό, με μία πρόταση ζωής.

5. Μάθημα των Θρησκευτικών και Ενοριακή Εκκλησιαστική Κατήχηση

Ο διάλογος για το Μάθημα των Θρησκευτικών διέρχεται μέχρι στιγμής μέσα από έντονες αντιπαράθεσεις. Αφετηρία της έντασης αυτής που προκλήθηκε ήταν η συγγραφή νέων Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο το 2011²⁷ και για το Λύκειο το 2015.²⁸ Έκτοτε και μέχρι σήμερα τα εν λόγω Προγράμματα έχουν αναθεωρηθεί· μάλιστα από το σχολικό έτος 2016-2017 με δημοσίευση δύο σχετικών ΦΕΚ για το Μάθημα των Θρησκευτικών του Δημοτικού και Γυμνασίου²⁹ αφενός, και του Λυκείου³⁰ αφετέρου, τέθηκαν σε ισχύ για όλα τα σχολεία της Ελληνικής Επικράτειας.

Το βασικότερο ερώτημα που πραγματεύεται σήμερα ο διάλογος για το Μάθημα των Θρησκευτικών είναι το ακόλουθο: το μάθημα αυτό πρέπει εις το εξής να εξακολουθεί να έχει ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα, δηλ. θέτει ως κύριο σκοπό του να προσφέρει στα παιδιά και στους εφήβους με παιδαγωγικό τρόπο όλα εκείνα τα εφόδια που θα τους βοηθήσουν να γίνουν συνειδητά μέλη της Ορθόδοξης Εκκλησίας; Ή μήπως είναι καιρός για μία αλλαγή πλεύσης αναφορικά με το ομολογιακό προφίλ του μαθήματος, έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής μας; Το ερώτημα αυτό όμως προϋποθέτει έμμεσα, ότι το Μάθημα των Θρησκευτικών, όπως εμφανίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα που ίσχυαν πριν την κυκλοφορία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, *είχε ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα*. Είναι όμως μία τέτοια συνεπαγωγή συνεπής; Ας ανατρέξουμε εν συντομία στα παλαιότερα Αναλυτικά Προγράμματα του Μαθήματος των Θρησκευτικών που κυκλοφόρησαν το 2003.³¹ αυτά συντάχθηκαν με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και ήταν σε ισχύ μέχρι και το σχολικό έτος 2015-2016. Στους «Σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος»³² διαβάζουμε, μεταξύ των άλλων, ότι:

«Το μάθημα αυτό μπορεί να συνδεθεί με τη θρησκευτική αγωγή, αφού οι σκοποί του αναφέρονται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην καλλιέργεια οικουμενικών και πανανθρώπινων αξιών και στην ανάπτυξη της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης με βάση την πολιτιστική μας κληρονομιά.

²⁷ Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού & Γυμνασίου* (Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011).

²⁸ Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου* (Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015).

²⁹ ΦΕΚ 2920/13-09-2016, τ. Β'.

³⁰ ΦΕΚ 2906/13-09-2016, τ. Β'.

³¹ ΦΕΚ 303/13-03-2003, τ. Β'.

³² ΦΕΚ 303/13-03-2003, τ. Β' , σελ. 3867.

Ο σκοπός της διδασκαλίας του ΜτΘ εντάσσεται στον γενικό σκοπό της εκπαίδευσης, δηλαδή στη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Ειδικότερα η διδασκαλία του ΜτΘ συμβάλλει:

- Στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη και την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση.
- Στην ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης.
- Στην προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος.
- Στην κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής.
- Στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές για θρησκευτικό προβληματισμό και στοχασμό.
- Στην κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων.
- Στη διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε και παίζει ο Χριστιανισμός στον πολιτισμό και την ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης.
- Στην κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής.
- Στην επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας.
- Στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και των μεγάλων σύγχρονων διλημάτων.
- Στην ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης.
- Στην αξιολόγηση του Χριστιανισμού ως παράγοντα βελτίωσης της ζωής των ανθρώπων».

Το βάρος της όλης σκοποθεσίας που περιγράφεται εν προκειμένω πέφτει στη φράση «διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών». Βλέπουμε ότι η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης έπεται. Νομίζω ότι έχει μεγάλη σημασία να προσέξουμε το λεπτό αυτό σημείο. Και τούτο διότι καθίσταται εμφανές ότι, *εφόσον το σχολείο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως θεσμό του Κράτους, ενδιαφέρεται εξάπαντος για τον αυριανό πολίτη· επίσης, υποδηλώνεται με τον τρόπο αυτό ότι η θρησκευτική αγωγή εντάσσεται στο πλαίσιο των διακριτών μαθημάτων του σχολείου, κατά το μέτρο που αυτή συμβάλλει στην καλλιέργεια των αυριανών πολιτών.* Άρα, η μέριμνα του σχολείου δεν είναι η ένταξη των παιδιών και των εφήβων στη ζωή της Εκκλησίας αλλά η ανάπτυξη πολιτών που στοχάζονται κριτικά και αναγνωρίζουν την ευθύνη τους απέναντι στο κοινωνικό σύνολο. Κοντολογίς, το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2003 δεν φαίνεται να έχει ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα. Απεναντίας, *θέτει σπερματικώς ορισμένα στοιχεία από την σκοποθεσία η οποία διατυπώνεται στα ισχύοντα πλέον Προγράμματα Σπουδών.*

Όσον αφορά τον μη ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα των Αναλυτικών Προγραμμάτων που εκδόθηκαν το 2003, έχει ενδιαφέρον να παραθέσουμε ένα απόσπασμα από την εισήγηση του Μητροπολίτη Ναυπάκτου και Αγ. Βλασίου, κ. Ιεροθέου, η οποία και έγινε αποδεκτή ομόφωνα από τη Σύνοδο της Ιεραρχίας της

Εκκλησίας της Ελλάδας στις 09/03/2016.³³ Στο κείμενο αυτό διαβάζουμε ανάμεσα στα άλλα και τα εξής: ³⁴

«Γνωρίζω ότι υπάρχει μια άποψη, που λέγεται καλοπροαίρετα, ότι θα πρέπει να ζητήσουμε από την Πολιτεία το μάθημα των Θρησκευτικών να αποκτήσει τον ομολογιακό-κατηχητικό χαρακτήρα. Όμως αυτό δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί, αφού ποτέ στην Ελλάδα το μάθημα των Θρησκευτικών δεν ήταν ομολογιακό-κατηχητικό. Και τότε που το μάθημα των Θρησκευτικών πλησίαζε περισσότερο στο λεγόμενο ομολογιακό, στην πραγματικότητα είχε στοιχεία από την σχολαστική θεολογία (Άνσελμος Καντερβουρίας – Θωμάς Ακινάτης) και την προτεσταντική θεολογία. Έπειτα, η Εκκλησία την κατήχησή της δεν μπορεί να την εμπιστευθεί να την διδάσκουν άνθρωποι που δεν τους γνωρίζει και δεν τους εμπιστεύεται».

Κατά τη γνώμη μου, τούτη η προαναφερθείσα θέση δείχνει ξεκάθαρα, ότι θα πρέπει να κάνουμε μία σαφή διάκριση ανάμεσα σε δύο πτυχές της Θρησκευτικής Αγωγής: από τη μία πλευρά αναφερόμαστε στην Κατήχηση, η οποία αποσκοπεί στο να βοηθήσει τα παιδιά να ενταχθούν συνειδητά στη μυστηριακή ζωή της Εκκλησίας και έχει ως παιδαγωγικό ιδεώδες την εν Χριστώ ανακαίνιση του ανθρώπου, τη θέωσή του.³⁵ και τούτο το παιδαγωγικό έργο ανήκει στην ευθύνη της Εκκλησίας και ενέχει έναν αγιοπνευματικό χαρακτήρα και εντάσσεται οργανικά στη μυστηριακή ζωή της· μάλιστα έχει προταθεί και ο όρος «κατηχητική σύναξη» για να αποδοθεί ορθότερα η εκκλησιολογική διάσταση της Κατήχησης.³⁶ Αυτό πρακτικά μεταφράζεται ως εξής: η Κατήχηση επιτελείται μέσα στην Εκκλησία και μόνον από την Εκκλησία.

Από την άλλη, υπάρχει το Μάθημα των Θρησκευτικών, το οποίο ανήκει στην ευθύνη της Πολιτείας και συμβάλλει, ώστε τα παιδιά και οι έφηβοι να διαμορφώσουν τη θρησκευτική τους ταυτότητα, στον βαθμό που κάτι τέτοιο συγκροτεί την προσωπικότητά τους ως μελλοντικών ενεργών πολιτών. Δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυριστούμε ότι η Εκκλησία έχει μπροστά της τον πιστό και οραματίζεται την αγιοπνευματική του πρόοδο, ενώ η Πολιτεία οραματίζεται τον αυριανό πολίτη. Αν ήταν το Μάθημα των Θρησκευτικών να εξισωθεί με την Κατήχηση, τότε εύλογα τίθεται το ερώτημα, για ποιον λόγο υφίσταται το κατηχητικό έργο της Εκκλησίας; Δηλαδή – με μία πληρέστερη διατύπωση – εφόσον υφίσταται το κατηχητικό έργο της Εκκλησίας και υλοποιείται τούτο υπό την ευθύνη της, δεν

³³ Εκκλησία της Ελλάδος, *Δελτίο τύπου της Ιεράς Συνόδου. Δεύτερη Συνεδρία της Ιεράς Συνόδου της Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος* (9/3/2016),

http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/holysynod.asp?id=2106&what_sub=d_tyrou (Ανακτήθηκε: 21.01.2017).

³⁴ Μητροπολίτης Ναυπάκτου και Αγίου Βλασίου Ιερόθεος, *Εισήγηση Ενώπιον της Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος την 9^η Μαρτίου 2016, με θέμα: Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Εκπαίδευση.* http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/nafpaktou_thriskoftika_2016.pdf (Ανακτήθηκε: 21.01.2017).

³⁵ Ιωάννης Κογκούλης, *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική* (Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, ³2014), σελ. 470.

³⁶ Ιωάννης Κογκούλης, *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*, ό.π., σσ. 123-124.

είναι δυνατόν αυτό το ίδιο έργο να πραγματώνεται ταυτόχρονα σ' ένα διαφορετικό παιδαγωγικό πλαίσιο, δηλ. στο σχολείο το οποίο δεν είναι οργανικό τμήμα της Εκκλησίας, μ' ένα διαφορετικό όνομα δηλ. ως Μάθημα των Θρησκευτικών. Οι διαφορετικές ονομασίες και τα διαφορετικά πλαίσια συνδέονται άμεσα και με διαφορετικές σκοποθεσίες στην παιδαγωγική διαδικασία. Η διαφοροποίηση όμως αυτή επ' ουδενί λόγω δεν συνεπάγεται και μία σύγκρουση μεταξύ των δύο παιδαγωγικών πλαισίων (Κατήχησης και Μαθήματος των Θρησκευτικών). Απεναντίας, Κατήχηση και Μάθημα των Θρησκευτικών τον ίδιο άνθρωπο διακονούν, αλλά μέσα από διαφορετικές προοπτικές. Και οι προοπτικές αυτές μπορούν κάλλιστα να λειτουργήσουν συμπληρωματικά. Εξάλλου, ο Ορθόδοξος Χριστιανός όσο περισσότερο γεύεται τη ζωή της Εκκλησίας, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται δημιουργικά η αίσθηση της ευθύνης του για τους συνανθρώπους του και την κτίση ολάκερη, κάτι που συμβάλλει στη διαμόρφωση της πολιτικής του συνείδησης.³⁷

Η διάκριση μεταξύ Κατήχησης και Μαθήματος των Θρησκευτικών οφείλεται παράλληλα και στο ότι το σχολείο δεν είναι θεσμός της Εκκλησίας. Είναι γεγονός, ότι το έργο της εκπαίδευσης και της αγωγής, σε πολλές περιπτώσεις ξεκίνησε σ' Ανατολή και Δύση υπό την ευθύνη, την προστασία και την υποστήριξη της Εκκλησίας.³⁸ Εντούτοις, το σχολείο, με τη σημερινή του μορφή, είναι θεσμός του Κράτους. Και απευθύνεται σε όλους τους νέους ανθρώπους που διαβιούν εντός της επικράτειάς του, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Εφόσον το σχολείο οραματίζεται τον αυριανό πολίτη, τούτο συνεπάγεται ότι καλείται να συμβάλλει στην καλλιέργεια πολιτών με δημοκρατική συνείδηση, με σεβασμό στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, και με ευαισθησίες απέναντι σε ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος. Με το σκεπτικό αυτό, *εντάσσεται στον σχολικό του κανόνα το Μάθημα των Θρησκευτικών, διότι θεωρεί ότι η καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών (και εδώ συμπεριλαμβάνεται και η άρνηση του Θεού) είναι ζήτημα που αφορά σε πολύ μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους ως πολιτών.* Με μία πιο απλή διατύπωση, ένας πολίτης μπορεί να θεωρείται ώριμος, όταν έχει μάθει ως προσωπικότητα ν' αναζητά και να οικοδομεί στη ζωή του ένα νόημα, το οποίο υποστηρίζει και τεκμηριώνει τις ηθικές του επιλογές. Συνειδητοποιημένος πολίτης, είναι εκείνος που ξέρει να ερωτά για το δίκαιο και το άδικο, το ηθικό και το ανήθικο.

Το να επιχειρούμε μία διάκριση ανάμεσα στην Κατήχηση και το Μάθημα των Θρησκευτικών δεν εισηγείται και έναν χωρισμό ανάμεσα στα ζητήματα της πίστης και στα ζητήματα της παιδείας που προσφέρει το σχολείο, όπως συμβαίνει π.χ. στη Γαλλία,³⁹ αλλά εκφράζει μία οριοθέτηση διαφορετικών προσανατολισμών του παιδαγωγικού έργου που ασκείται από την Εκκλησία και από την Πολιτεία. Στην Ελλάδα δεν παρατηρείται μέχρι στιγμής ένας τέτοιος χωρισμός, και ζωντανή

³⁷ Πρβλ. Αναστασίου Γιαννουλάτου, Αρχιεπισκόπου Τιράνων και πάσης Αλβανίας, «Παγκοσμιότητα και θρησκευτικό βίωμα», στο: του ιδίου, *Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία* (Αθήνα: Ακρίτας, 2000), σσ. 239-268.

³⁸ Ιωάννης Κογκούλης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική* (Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, 2014), σσ. 108-140.

³⁹ Friedrich Schweitzer, „Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule“, στο: *Religionspädagogisches Kompendium* hg. von Martin Rothgangel und Gottfried Adam und Rainer Lachmann (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012), σελ. 97.

απόδειξη που πιστοποιεί κάτι τέτοιο είναι το γεγονός πως το Μάθημα των Θρησκευτικών συμπεριλαμβάνεται στον κορμό των διακριτών μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο, αλλά και ότι η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών εμπερικλείεται στους γενικούς σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως, αξίζει να υπογραμμισθεί ότι η συνένωση των όρων «ομολογιακός» και «κατηχητικός» σε μία ενιαία νοηματική συνάφεια, δεν δικαιολογείται απόλυτα. Στην αγγλική βιβλιογραφία απαντάται ο όρος “confessional Christian religious education” (= ομολογιακή χριστιανική Θρησκευτική Εκπαίδευση),⁴⁰ προκειμένου να περιγράψει το προφίλ ενός Μαθήματος των Θρησκευτικών που θέτει ως στόχο να βοηθήσει τα παιδιά και τους εφήβους να εντρυφήσουν στην πατροπαράδοτη πίστη τους, δηλ. ενός μαθήματος με κατηχητικό χαρακτήρα. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τη γερμανική βιβλιογραφία, στην οποία ο όρος „Konfessioneller Religionsunterricht“ (= Ομολογιακό Μάθημα των Θρησκευτικών) χαρακτηρίζει ένα μάθημα που δεν θέτει ως κύριο σκοπό την καλλιέργεια της οικείας θρησκευτικής πίστης, αλλά την ανάπτυξη μίας προσωπικής κριτικής στάσης απέναντι στις θρησκείες.⁴¹ Στην περίπτωση αυτήν ο όρος «ομολογιακός» δεν συνδέεται με τη διδασκαλία της πίστης, αλλά με το γεγονός ότι τόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο και ο διδάσκων θεολόγος χρησιμοποιούν την ερμηνευτική προοπτική μιας συγκεκριμένης θρησκευτικής παράδοσης, μέσα από την οποία προσεγγίζουν την πραγματικότητα και προβάλλουν ορισμένες θέσεις για συζήτηση. Η χρήση αυτής της συγκεκριμένης ερμηνευτικής προοπτικής στο Μάθημα των Θρησκευτικών αποδίδεται στη γερμανική γλώσσα με τον όρο „Positionalität“.⁴² Ο όρος «Ομολογιακό Μάθημα των Θρησκευτικών», επομένως, αναφέρεται στο γεγονός ότι το μάθημα αυτό έχει ως θεμέλιο μία συγκεκριμένη οπτική γωνία, μέσα από την οποία διαλέγεται με τους μαθητές, αφήνοντάς τους ελεύθερους να οικοδομήσουν μόνοι τους τη θρησκευτική τους ταυτότητα.⁴³

Αναλύοντας λίγο περισσότερο τα όσα μόλις εκτέθηκαν, γίνεται αντιληπτό ότι στη σύγχρονη γερμανική βιβλιογραφία ο σκοπός του Ομολογιακού Μαθήματος των Θρησκευτικών είναι να δώσει στα παιδιά και τους εφήβους τη δυνατότητα να διαμορφώσουν με κριτικό πνεύμα μία προσωπική άποψη για το θρησκευτικό φαινόμενο. Η προσωπική αυτή άποψη μπορεί να είναι είτε η πλήρης αποδοχή της οικείας θρησκευτικής παράδοσης, είτε η εν μέρει αποδοχή της είτε ακόμη και η άρνηση. Αυτό που επιδιώκει το Μάθημα των Θρησκευτικών δεν είναι το να αποδεχτούν ή να αρνηθούν οι νέοι μία συγκεκριμένη θρησκευτική παράδοση, και

⁴⁰ Andrew Wright, “The Spiritual Education Project: Cultivating Spiritual and Religious Literacy through a Critical Pedagogy of Religious Education”, στο: *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE* ed. Michael Grimmit (McCrimmon Publishing: Great Wakering, Essex), σελ. 177.

⁴¹ Bernd Schröder, „Religionsunterricht in Europa“, στο: *Religionspädagogisches Kompendium* hg. Von Martin Rothgangel und Gottfried Adam und Rainer Lachmann (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 7 2012), σελ. 185.

⁴² Bernd Schröder, *Religionspädagogik* (Tübingen: Mohr Siebeck, 2012), σελ. 534.

⁴³ Πρβλ. Mirjam Schambeck, «Για ποιον λόγο οι μετανεωτερικές κοινωνίες δεν μπορούν να αρνηθούν το Μάθημα των Θρησκευτικών που διαθέτει συγκεκριμένη ερμηνευτική προοπτική – Θρησκευτοπαιδαγωγική θεώρηση και παραδείγματα». Απόδοση στα ελληνικά: Αθ. Στογιαννίδης, στο: ΣΥΝΘΕΣΙΣ, Τεύχος 5/1 (2016): σσ. 1-20.

τούτο διότι το Μάθημα των Θρησκευτικών, ας το επαναλάβουμε, δεν αποσκοπεί στο να ενταχθούν οι νέοι στην λατρευτική ζωή της Εκκλησίας. Άλλος είναι ο σκοπός του: οτιδήποτε και αν επιλέξουν στη ζωή τους ως νόημα, φιλοσοφία, κοσμοθεωρία ή θρησκεία, να το επιλέξουν κατόπιν κριτικής σκέψης, όπως επίσης και κατόπιν αυτοκριτικής, δηλ. κριτικής απέναντι στον εαυτό τους. Με άλλα λόγια, το Ομολογιακό Μάθημα των Θρησκευτικών, όπως κατανοείται από τους Γερμανούς θρησκευοπαιδαγωγούς, επιδιώκει να καταστήσει τα παιδιά και τους εφήβους ικανούς να τεκμηριώνουν και να δικαιολογούν την άποψή τους αναφορικά με θέματα, τα οποία συνδέονται με τον κοσμοθεωρητικό τους προσανατολισμό και τη θρησκευτική τους ταυτότητα, και πράττοντάς το σεβόμενοι τις αρχές μιας δημοκρατικής πολιτείας και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αν οι μαθητές είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας κάτι τέτοιο, τότε έχουν ανακαλύψει ένα νόημα στη ζωή τους, βάσει του οποίου εμπνέονται στις αποφάσεις και τις επιλογές τους· και τότε τίθενται οι προϋποθέσεις ώστε να εξελιχθούν σε ώριμους και συνειδητούς πολίτες. Διότι, άλλωστε, η θρησκευτική ταυτότητα είναι μία σημαντική συνιστώσα του πολίτη των μοντέρνων κοινωνιών.

6. Η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης στο πλαίσιο του γενικού σκοπού της σχολικής εκπαίδευσης

Η καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης είναι κάτι πολύ σημαντικό. Απλά, στον χώρο του σχολείου, θα πρέπει να δούμε το θέμα μέσα από την πολιτική του διάσταση. Ας επαναλάβω για μία ακόμη φορά: Στο επίκεντρο του σχολείου τίθεται ο αυριανός πολίτης. Όπως είδαμε πιο πάνω, στα Αναλυτικά Προγράμματα που εκδόθηκαν το 2003 αναφέρεται ότι:

«Ο σκοπός της διδασκαλίας του ΜτΘ εντάσσεται στον γενικό σκοπό της εκπαίδευσης, δηλαδή στη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών».⁴⁴

Αλλά και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Λύκειο διαβάζουμε τα ακόλουθα:

«Παρά τις διαφορές στη μορφή του ΜτΘ, το οποίο υιοθετεί και εφαρμόζει κάθε χώρα, αδιαπραγμάτευτοι παραμένουν οι δύο άξονες πάνω στους οποίους αυτό θα αναπτύσσεται: α) το πλαίσιο σταθερών ευρωπαϊκών αξιών, όπως η δημοκρατία, η κοινωνική συνοχή, η κοινωνική δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα, και β) τα σαφή εκπαιδευτικά κριτήρια και οι συνακόλουθοι εκπαιδευτικοί στόχοι, όπως η ευαισθησία, ο σεβασμός, η ανοχή, η ενσυναίσθηση, η κατανόηση, η κριτική στοχαστικότητα και η ευρύτητα των οριζόντων του».⁴⁵

Ποιο, λοιπόν, μπορεί να είναι το προφίλ του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση προκειμένου να συμβαδίζει με τη μέριμνα του σχολείου για την πολιτική αγωγή των μαθητών;

⁴⁴ ΦΕΚ 303/13-03-2003, τ. Β', σελ. 3867.

⁴⁵ ΦΕΚ 2920/13-09-2016, τ. Β', σελ. 30859-30860.

Καταρχήν, σημειώνουμε ότι ένα σύγχρονο σχολείο, που αντιλαμβάνεται την ύπαρξή του ως έναν κατεξοχήν παιδαγωγικό θεσμό, δεν μπορεί να εξαντλεί το έργο του στην παροχή πληροφοριών. Ούτε και στο να οδηγεί τους μαθητές στην κατάκτηση ορισμένων δεξιοτήτων. Ο ρόλος του σχολείου δεν περιορίζεται απλώς και μόνο στο να κατακτήσουν γνώσεις οι νέοι άνθρωποι, ούτε απλώς και μόνο στο να αποκτήσουν κάποιες απαραίτητες δεξιότητες.

Ένας από τους στόχους του νέου Προγράμματος Σπουδών για το Γυμνάσιο είναι και η ανάπτυξη της ικανότητας για διάλογο με τον διαφορετικό:

«Γενικοί σκοποί και προσανατολισμοί του ΜτΘ στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.

[...]

4. Να συντελέσει στη γνωριμία, στην κριτική κατανόηση, στον σεβασμό και στον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού».⁴⁶

Αυτή η διαπολιτισμική προοπτική, οπωσδήποτε, έχει μεγάλη σημασία, καθώς βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες διαλόγου με τον διαφορετικό, και ως εκ τούτου να μάθουν να συνυπάρχουν μαζί του, στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής και πλουραλιστικής θρησκευτικά κοινωνίας. Μπορεί να είναι μία πολύ σημαίνουσα προοπτική για το μάθημα, όχι όμως και η πρωταρχική. Τηρουμένων των αναλογιών, κάτι παρόμοιο συμβαίνει όταν τίθεται ως σκοπός της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων, να καλλιεργήσουν οι μαθητές τη δεξιότητα της έκφρασης του γραπτού λόγου. Εδώ είναι αναγκαία μία ουσιαστική διάκριση: Άλλο πράγμα η παιδαγωγική διαδικασία να έχει ως σημείο αναφοράς τις δεξιότητες που απορρέουν από το άτομο ως στοιχεία ηθικής εκδήλωσης, και άλλο, να τίθενται στο επίκεντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας το ίδιο το ανθρώπινο πρόσωπο, το οποίο στοχάζεται και αναζητά νόημα για την ύπαρξή του. Πρόκειται για μία διαφορά ανάμεσα στο μέρος και στο όλον. Το σχολείο ως παιδαγωγικός θεσμός υπάρχει για να βοηθά τους νέους ανθρώπους να κατακτήσουν την παιδεία, να ολοκληρωθούν ως προσωπικότητες, και όχι απλώς να εμπλουτίσουν το θησαυροφυλάκιο των γνώσεών τους ή να ενισχύσουν την φαρέτρα των δεξιοτήτων τους. Περιορίζοντας την παιδαγωγική διαδικασία στην απόκτηση δεξιοτήτων, συνηγορούμε υπέρ του προσδιορισμού του ανθρώπινου προσώπου αποκλειστικά και μόνο βάσει μιας επιθυμητής εξωτερικής συμπεριφοράς (βλ. μαθησιακά αποτελέσματα).⁴⁷ Η παιδεία, όμως, είναι κάτι πολύ περισσότερο, αφορά και στον έσω άνθρωπο, δηλ. στην προσωπικότητά του και στους προσανατολισμούς της ύπαρξής του.⁴⁸

Το Μάθημα των Θρησκευτικών έχει, ή οφείλει να έχει, ως κύριο θέμα τον πυρήνα αυτού που αποκαλούμε «παιδεία», και τούτο διότι η διδασκαλία του ακολουθεί τους γενικούς σκοπούς του σχολείου, όπως είδαμε παραπάνω. Και ως εκ τούτου, οφείλει να είναι κάτι περισσότερο από παροχή πληροφοριών. Αν το μάθημα καταστεί απλώς και μόνον ένα πληροφοριακό μάθημα, τότε τίποτε δεν μπορεί να

⁴⁶ ΦΕΚ 2920/13-09-2016, τ. Β', σελ. 30861.

⁴⁷ Friedrich Schweitzer, *Bildung* (Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie, 2014), σελ. 171.

⁴⁸ Friedrich Schweitzer, *Bildung*, ό.π.

εγγυηθεί ότι οι μαθητές θα αναπτύξουν τη δεξιότητα του σεβασμού απέναντι στον διαφορετικό. Τούτο δεν είναι τόσο αυτονόητο. Η γνώση δεν οδηγεί απαραίτητα στη σοφία και την αρετή, δηλ. στην πράξη.

Σύμφωνα με το Εννοιοκεντρικό Μοντέλο Αναπλαισίωσης της Σχολικής Γνώσης που εισηγήθηκε ο Η. Ματσαγγούρας, στην παιδαγωγική διαδικασία διακρίνονται επιμέρους επίπεδα ιεραρχικά κατηγοριοποιημένα· στο εν λόγω μοντέλο η πληροφόρηση τοποθετείται σ' ένα πολύ πρωταρχικό στάδιο, μετά το οποίο ακολουθεί η γνώση και στη συνέχεια η σοφία.⁴⁹ Η διδακτική αυτή πρόταση απευθύνεται σε όλα τα διακριτά μαθήματα και προβάλλει την ανάγκη, το παιδαγωγικό έργο του σχολείου να είναι πολυδιάστατο και να περιλαμβάνει τον όλο άνθρωπο και όχι μόνον ένα μέρος του.

Μεταφερόμενοι στον χώρο του Μαθήματος των Θρησκευτικών, κρίνεται αδόκιμο να εγκλωβίζουμε την παιδαγωγική διαδικασία μόνο στην παροχή πληροφοριών, γιατί έτσι το αποκόπτουμε από τον υψίστης σημασίας σκοπό του, που είναι ο στοχασμός για τις εσχατίες της ύπαρξής μας, δηλ. η τοποθέτηση απέναντι σε κρίσιμα, υπαρξιακά ζητήματα, όπως ο θάνατος, η ζωή, η ευτυχία, ο πόνος, η ύπαρξη ή η ανυπαρξία του Θεού, η κοινωνική αδικία, οι πάσης φύσεως ανισότητες. *Οι νέοι άνθρωποι, καθώς διαμορφώνουν την ταυτότητά τους ως προσωπικότητες, αναζητούν ένα νόημα ζωής, αναζητούν μία πρόταση, ένα όραμα, κάτι με το οποίο μπορούν να διαλεχθούν ελεύθερα, προκειμένου να ερμηνεύσουν στη ζωή τους αυτά που τους είναι ανεξήγητα, αλλά και αυτά που τους υπερβαίνουν. Το Μάθημα των Θρησκευτικών, πρωτίστως απαντά σ' αυτά τα ερωτήματα, ή – για να το διατυπώσω ορθότερα – καλλιεργεί στους μαθητές μια κουλτούρα διαλόγου με τα ερωτήματα αυτά.*

7. Το όραμα της παιδείας στο σύγχρονο σχολείο: η ανάπτυξη της προσωπικότητας, ο στοχαζόμενος και υπεύθυνος πολίτης

Προσπαθώντας να συνοψίσουμε τα όσα αναλύθηκαν μέχρι το σημείο αυτό, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η διάκριση μεταξύ Κατήχησης και Μαθήματος των Θρησκευτικών οφείλεται στο γεγονός ότι η Εκκλησία και το Κράτος υπηρετούν δύο διαφορετικά παιδαγωγικά ιδεώδη, τα οποία όμως, και ας επιμείνουμε στη διαπίστωση αυτή, δεν λειτουργούν διαλεκτικά-αντιθετικά, αλλά συμπληρωματικά. Το παιδαγωγικό ιδεώδες της Εκκλησίας, η εν Χριστώ ανακαίνιση του ανθρώπου, δεν αντιστρατεύεται το ιδεώδες του ευσυνείδητου και ώριμου πολίτη· απεναντίας, το εμπλουτίζει. Πώς θα προσδιορίσουμε με πιο συγκεκριμένο τρόπο το παιδαγωγικό ιδεώδες που πρεσβεύει το σύγχρονο σχολείο;

Σήμερα, γενικότερα υποστηρίζεται, ότι παρά την ποικιλία νοηματοδοτήσεων, των θρησκευτικών πεποιθήσεων και των αξιακών συστημάτων, τα οποία έχουν υιοθετήσει οι οικογένειες των μαθητών μιας κοινωνίας, οι γενικοί σκοποί που τίθενται για το παιδαγωγικό έργο του σχολείου οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους ορισμένες βασικές κατευθύνσεις, οι οποίες συνδέονται με ζητήματα

⁴⁹ Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας* (Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 2006), σσ. 156-161.

παγκόσμιου/οικουμενικού ενδιαφέροντος.⁵⁰ Αυτές κατά τον Π. Ξωχέλλη είναι οι ακόλουθες:⁵¹ α. η παιδαγωγική σημασία της παρουσίας ενός πνευματικού προσανατολισμού, που να παρέχει κριτήρια σκέψης και δράσης στη ζωή των παιδιών και των εφήβων, β. ο σεβασμός του διαφορετικού, γ. η σχέση του ανθρώπου με τα επιτεύγματα της τεχνολογίας, δ. ο σεβασμός της ελευθερίας του ανθρωπίνου προσώπου, ε. η διατήρηση και διάσωση του φυσικού περιβάλλοντος, στ. ο αγώνας για την ειρηνική συμβίωση των λαών και ζ. η κατανόηση των αρχών και των διαδικασιών του δημοκρατικού πολιτεύματος, καθώς και η ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης.

Η υπεύθυνη απάντηση, η κριτική τοποθέτηση, αλλά και η ανάληψη ευθύνης και δράσης απέναντι σε ζητήματα που απασχολούν κάθε άνθρωπο σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης, συνθέτουν το κέντρο βάρους της έννοιας «παιδεία», όπως τον αντιλαμβάνεται ο Γερμανός παιδαγωγός Wolfgang Klafki: αν η παιδεία ως διαδικασία, πορεία και αναζήτηση, είναι μία συνάντηση και αμοιβαία δημιουργία μεταξύ του μαθητή και του πολιτισμού που τον περιβάλλει, τότε ο καρπός της αμοιβαίας αυτής σχέσης είναι η συνειδητοποίηση της ευθύνης του ανθρώπου για τον κόσμο ολόκληρο.⁵² Και τούτη η κατανόηση του όρου «παιδεία» εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους προσανατολισμούς του παιδαγωγικού έργου του σχολείου σήμερα.⁵³

Η συνειδητοποίηση της ευθύνης που κομίζει κάθε άνθρωπος για τον κόσμο δεν αποτελεί απλά και μόνο μία δεξιότητα ή μία εξωτερική εκδήλωση της ανθρωπίνης συμπεριφοράς· πολύ περισσότερο πηγάζει από έναν άνθρωπο που έχει αναμοχλεύσει τον εσωτερικό του κόσμο, έχει ανακαλύψει ότι αποτελεί ύπαρξη μοναδική και ανεπανάληπτη, και έχει οικοδομήσει την ταυτότητά του πάνω σ' ένα πλαίσιο αρχών και εμπειριών, το οποίο προσδίδει νόημα στη ζωή του και παρέχει ηθικά κριτήρια για τις επιλογές, τις αποφάσεις και τις πράξεις του. Και εδώ ακριβώς εντοπίζεται η μεγάλη σημασία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση: προσφέρει όλα εκείνα τα εχέγγυα που θα βοηθήσουν το παιδί και τον έφηβο να αναπτύξει την θρησκευτική του συνείδηση προσδίδοντας στο εγχείρημα αυτό πολιτικές διαστάσεις. Εν προκειμένω, το νόημα ζωής και η δράση του ανθρωπίνου προσώπου μέσω της συνειδητοποίησης της ευθύνης απέναντι στον εαυτό του, στους άλλους και στον κόσμο ολόκληρο, συναπαρτίζουν μία ενότητα, έναν δεσμό θεωρίας και πράξης.

8. Η παιδαγωγική αναγκαιότητα για την παρουσίαση συγκεκριμένων θέσεων κατά την παιδαγωγική διαδικασία

⁵⁰ Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, ό.π., σελ. 72.

⁵¹ Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, ό.π., σσ. 72-76.

⁵² Friedrich Kron und Eiko Jürgens und Jutta Standop, *Grundwissen Didaktik*, ό.π., σελ. 72.

⁵³ Πρβλ. Bert Roebben, „Wie viel und welche Theologie im Religionsunterricht? Über die Intimität der Theologie in der Öffentlichkeit der Schule“, στο: *Theologisch-Praktische Quartalschrift*, Τεύχος 164 (2016), σσ. 181-191.

Με όλα τα επιχειρήματα που παρουσιάσθηκαν μέχρι τώρα, έγινε εμφανές ότι το Μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να συνεισφέρει πολλά στην καλλιέργεια των αυριανών πολιτών. Η πεμπτοσύια της προσφοράς του βρίσκεται στο ότι πραγματεύεται θέματα που σχετίζονται με το νόημα της ανθρώπινης ύπαρξης. Αν δικαιολογείται η παρουσία του στη Δημόσια Εκπαίδευση με το παραπάνω σκεπτικό, προκύπτει ένα ακόμη ζήτημα, ιδιαίτερα καίριο που αφορά στη διδακτέα ύλη του μαθήματος, μέσω της οποίας υλοποιείται ο σκοπός της διδασκαλίας του. Το εν λόγω ζήτημα συνθέτει κατ' ουσίαν τον πυρήνα των έντονων αντιπαραθέσεων για το Μάθημα των Θρησκευτικών.

Δεν θα ήταν ατόπημα να εκθέσουμε τη θέση, ότι το όλο θέμα δεν είναι μόνο ποσοτικό, αλλά κατά πρώτο λόγο ποιοτικό και παράλληλα ποσοτικό. Θα μπορούσαμε να συνθέσουμε ένα Μάθημα των Θρησκευτικών, στο οποίο οι αναφορές στην Ορθόδοξη Εκκλησία να είναι ελάχιστες, και οι περισσότερες να αναπτύσσουν ένα είδος ιστορίας των θρησκειών, αλλά παρά ταύτα, να έχουμε ένα μάθημα εμφανώς προσανατολισμένο στην ορθόδοξη παράδοση και ζωή. Αντίστοιχα, είναι εφικτό να συντάξουμε μία ολόκληρη εγκυκλοπαίδεια με αναφορές μόνο στην ορθόδοξη παράδοση και ζωή, αλλά το μάθημα μας να μην προβάλλει την ερμηνευτική προσέγγιση της ορθόδοξης παράδοσης και ζωής. Εν τέλει, αυτό που κρίνεται στο Μάθημα των Θρησκευτικών είναι οι θέσεις που έχει να παρουσιάσει ως εφαιτήριο διάλογου, κριτικής σκέψης και ερμηνείας της πραγματικότητας.

Το Μάθημα των Θρησκευτικών, για να είναι ένα μάθημα που οδηγεί στην κατάκτηση της παιδείας, θα πρέπει να έχει κάτι να πει, θα πρέπει να έχει να παρουσιάσει θέσεις. Εάν απουσιάζουν οι θέσεις, ελαχιστοποιούνται οι δυνατότητες διαλόγου: *η αντίθεση, η κριτική τοποθέτηση, ο διάλογος και η σύνθεση, προκύπτουν όταν προβάλλονται συγκεκριμένες θέσεις, δηλ. όταν υπάρχει σαφήνεια ως προς τις θέσεις που αντιπροσωπεύουν τα διαλεγόμενα μέρη.* Οι εμφανείς και συγκεκριμένες θέσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και του διδάσκοντος, που εκπροσωπεί τρόπον τινά τους γενικούς σκοπούς που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αποσαφηνίζουν στους μαθητές με τί και με ποιον διαλέγονται.

9. Μάθημα των Θρησκευτικών χωρίς ιστορική συνάφεια; Η λογικότητα στα όρια της Ορθόδοξης Θεολογίας ως ερμηνευτικό πλαίσιο για έναν συνεπή πολιτισμικό εγκλιματισμό

Αν το Μάθημα των Θρησκευτικών θέτει προβληματισμούς όσον αφορά στη σχέση του ανθρώπου με τον Θεό, και τη σημασία του θρησκευτικού φαινομένου για την καλλιέργεια του αυριανού πολίτη, τότε έχει ενδιαφέρον και ιδιαίτερη σπουδαιότητα, να εξετάσουμε πώς γίνεται η παρουσίαση του θρησκευτικού φαινομένου. Ένα πάντως είναι βέβαιο: Το θρησκευτικό φαινόμενο δεν είναι γενικό και αόριστο, αλλά εμφανίζεται μέσα σε μία ιστορικότητα, εκφράζεται ποικιλοτρόπως μέσα σε συγκεκριμένες ιστορικές και πολιτισμικές διαστάσεις. Ταυτόχρονα, και ο καρπός της παιδείας, όπως τον αντιλαμβάνεται το σχολείο του μοντέρνου κόσμου, δηλ. η πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου ως μοναδικής και ανεπανάληπτης ύπαρξης, καθώς και η συνειδητοποίηση της ευθύνης που έχει απέναντι σε προβλήματα παγκοσμίου

ενδιαφέροντος, εμφανίζεται και εξαρτάται πάντοτε από συγκεκριμένη θρησκευτική, ιστορική, κοινωνική, οικονομική, πολιτική κ.α. συνάφεια σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο.⁵⁴

Αν η πορεία για την κατάκτηση της παιδείας οικοδομείται πάνω σε μία αναζήτηση νοήματος για την ανθρώπινη ζωή, τότε η αναζήτηση αυτή έχει ανάγκη την παρουσία ερμηνευτικών προσεγγίσεων και προτάσεων. Για να λειτουργήσει το Μάθημα των Θρησκευτικών ως ένα *μάθημα παιδείας*,⁵⁵ χρειάζεται να προβάλλει θέσεις, όχι για να εξαναγκάσει, αλλά γιατί πρέπει να έχει κάτι να πει, να ρίξει φως στα ερωτηματικά των παιδιών.⁵⁶ Και επειδή η παιδαγωγική διαδικασία είναι μία διαδικασία πολιτισμικού εγκλιματισμού, και άρα συνδέεται άμεσα με το χωροχρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή πραγματώνεται, οι θέσεις και οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις του Μαθήματος των Θρησκευτικών δεν μπορούν παρά να προέρχονται κατά πρώτο λόγο από τον χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας.

Πρακτικά, τί εννοούμε όμως με τον όρο «θέσεις»; Οι θέσεις παραπέμπουν σε μία πρόταση ζωής, σ' έναν τρόπο σκέψης, αντίληψης και ερμηνείας των πραγμάτων. Ο τρόπος σκέψης, όπως και το θρησκευτικό φαινόμενο, δεν είναι κάτι γενικό και αόριστο· έχει συγκεκριμένα εργαλεία και διαμορφώνεται με συγκεκριμένη μεθοδολογία. Και όλα αυτά αποτυπώνονται με τον καλύτερο τρόπο στα μνημεία του πολιτισμού και κυρίως στα κείμενα των Πατέρων της Εκκλησίας. Μπορούμε να διαβάσουμε τα κείμενα αυτά, για να λάβουμε εφόδια πνευματικά για τη ζωή μας. Υπάρχει όμως και μία άλλη προοπτική: έχουμε τη δυνατότητα να μελετήσουμε τα ίδια κείμενα ως μνημεία του πολιτισμού, *θέλοντας να αποκωδικοποιήσουμε τον τρόπο με τον οποίο καλλιεργείται ο λόγος, η σκέψη, ο στοχασμός, οι έννοιες σ' έναν πολιτισμό που όχι απλώς εμποτίστηκε στα νάματα της Ορθόδοξης Εκκλησίας, αλλά και που αποτελεί στοιχείο της ιστορίας του ελληνικού πολιτισμού εν γένει, και ως εκ τούτου συνδέεται ιστορικά με τη χωροχρονική συνάφεια της ελληνικής κοινωνίας σήμερα και κατ' επέκταση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.*

Για τη σημασία του λόγου ως οργανικού τμήματος του τρόπου σκέψης των Πατέρων της Εκκλησίας, αλλά και της αγιοπνευματικής εμπειρίας τους, ο αείμνηστος Νίκος Ματσούκας παραπέμπει στο παρακάτω χωρίο του Μ. Βασιλείου:

«Νοῦν καὶ λόγον συμπληροῦντα ἡμῶν τὴν φύσιν ἔχομεν, δι' οὗ Θεὸν ἐγνωρίσαμεν»⁵⁷

και σχολιάζει ως ακολούθως:

⁵⁴ Bert Roebben, „Wie viel und welche Theologie im Religionsunterricht? Über die Intimität der Theologie in der Öffentlichkeit der Schule“, στο: *Theologisch-Praktische Quartalschrift*, Τεύχος 164 (2016), σσ. 181-191.

⁵⁵ Πρβλ. το σύγγραμμα: Ιωάννης Κογκούλης, *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών-Παιδείας & Ελληνορθόδοξης Κληρονομιάς-στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, ² 2014), όπου χρησιμοποιείται ένας αντίστοιχος όρος για το Μάθημα των Θρησκευτικών.

⁵⁶ Πρβλ. Αθανάσιος Στογιαννίδης, *Η Διδακτική του Συμβόλου. Προσεγγίσεις στη Θεωρία της Διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών* (Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη, 2016), σσ. 190-202.

⁵⁷ Μ. Βασιλείου, *Περὶ Εὐχαριστίας*, PG 31, 221C.

«Ο Μ. Βασίλειος είναι ξένος και απαλλαγμένος από κάθε τάση και ίχνος της σύγχρονης “σχιζοφρενικής” διάσπασης, κατά την οποία άλλο πράγμα είναι ο άνθρωπος και οι νοητικές του λειτουργίες, όταν ζει στον κόσμο, εργάζεται και κάνει επιστήμη και άλλο όταν θρησκεύει ή θέλει να πλησιάσει τον Θεό [...] Ίδιος όμως είναι ο άνθρωπος, ίδιος και ο νους του τόσο στις εκδηλώσεις της ζωής του όσο και στις αναζητήσεις και τη λατρεία του Θεού, μόνο που σε κάθε βαθμίδα και επίπεδο ο νους γίνεται διαφορετικός ως προς την καθαρότητά του και την οξύτητα της αντιληπτικής του ικανότητας. Γι’ αυτό ποτέ δεν μπορεί να συγκρουστεί πίστη και γνώση, μολονότι οι γνώσεις της πίστης είναι άλλοι ποιού και χαρακτήρα προς τις γνώσεις της φύσης και της ιστορίας. [...] Η γνώση λοιπόν του Θεού γίνεται με τον νου και έτσι με όλη την ύπαρξη, τον λόγο και τις αισθήσεις ακόμη, και όχι με κανένα άλλο όργανο. Η φύση μας άλλωστε πέρα από τις αισθήσεις, τον λόγο και τον νου δεν έχει άλλα όργανα και λειτουργίες».⁵⁸

Προεκτείνοντας λίγο τις παραπάνω σκέψεις, συμπεραίνουμε ότι τα πατερικά συγγράμματα δεν είναι κείμενα που αντιμάχονται κάθε μορφή λογικότητας, αλλά κείμενα έλλογα που απευθύνονται σε έλλογες υπάρξεις. Φωτισμένοι από το Πνεύμα το Άγιο οι Πατέρες της Εκκλησίας, τολμούν να διατυπώσουν την εν Αγίω Πνεύματι εμπειρία του Σώματος του Χριστού, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της λογικής. Απλά, ο τρόπος με τον οποίον αυτοί επιχειρηματολογούν, φανερώνει μία διαφορετική λειτουργία και προοπτική της λογικής, η οποία μάλλον δεν είναι οικεία και γνώριμη στη λογική ή στις λογικές που ακολουθεί ο σύγχρονος κόσμος. Η διαφορετικότητά της συνίσταται στο ότι δεν είναι αυτονομημένη ούτε από τον Θεό αλλά ούτε και από τις υπόλοιπες διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης.

Είναι όμως μία προοπτική λογικής σκέψης και έκφρασης. Μαθαίνοντας τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτού του τρόπου σκέπτεσθαι, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με έννοιες, ερμηνευτικά μοντέλα και αντιλήψεις. Και τούτο είναι παιδαγωγικώς μία πρόκληση, κάτι ενδεχομένως πρωτότυπο ή και περίεργο για τον δικό του, οικείο τρόπο σκέψης (εμβαπτισμένο στη λογικότητα όπως τον αντιλαμβάνεται ο σύγχρονος άνθρωπος), κάτι που μπορεί να του εγείρει το ενδιαφέρον για συζήτηση, διάλογο και δημιουργική αντιπαράθεση. Και ακόμη, κάτι που έχει σημασία για την εποχή μας: ανακαλύπτοντας ο μαθητής τη χρήση του λόγου στον ελληνικό πολιτισμό, αποκτά εχέγγυα, για να διαλεχθεί μέσω αυτού με τα προβλήματα και τις αγωνίες που αναφύονται στον κόσμο της (ύστερης) νεωτερικότητας· ο διάλογος με τον σύγχρονο κόσμο και τα προβλήματα οικουμενικού ενδιαφέροντος είναι το ζητούμενο⁵⁹. Και τούτος ο διάλογος μπορεί να διεξάγεται βάσει της λογικής, ακόμα και όταν αυτή στα διαλεγόμενα μέρη έχει διαφορετικές φιλοσοφικές και κοσμοθεωρητικές προϋποθέσεις. Πάντοτε όμως είναι λογική, είναι σκέψη, είναι λόγος, που χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους (που έχουν την κοινή ανθρώπινη φύση), και τούτο είναι το κοινό στοιχείο που μπορεί να οδηγήσει στην αλληλογνωριμία, στην αλληλοκατανόηση και στην

⁵⁸ Νίκος Ματσούκας, *Επιστήμη φιλοσοφία και θεολογία στην Εξαήμερο του Μ. Βασιλείου* (Θεσσαλονίκη: Πουρναράς, ²1990), σσ. 173-174.

⁵⁹ Πρβλ. Emmanuil P. Perselis, *Christian Orthodox education as a contemporary educational process*, στο: *PHRONEMA*, Vol. 16 (2001), σελ. 112.

ειρηνική συνύπαρξη των διαφορετικών, όχι όμως αναγκαστικά και σε συμφωνία και ομογνωμία.

Ο διάλογος με τον διαφορετικό δεν μπορεί να απουσιάζει από το Μάθημα των Θρησκευτικών. Επειδή η ελληνική κοινωνία βιώνει τον πλουραλισμό και σε θρησκευτικό επίπεδο, όχι βέβαια στον βαθμό που συμβαίνει κάτι τέτοιο στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, για τον λόγο αυτό το Μάθημα των Θρησκευτικών, αν επιδιώκει να είναι ένα μάθημα υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, τότε δεν έχει την πολυτέλεια να πραγματεύεται θέματα μόνο μέσα από την Ορθόδοξη Εκκλησία· *κρίνεται αναγκαία η αναφορά στα σύγχρονα μεγάλα θρησκευτά, όχι όμως για να αξιοποιήσει τη διδασκαλία τους ως ερμηνευτικό πλαίσιο, αλλά για να δώσει στον μαθητή την ευκαιρία να αντιληφθεί ότι το θρησκευτικό φαινόμενο βιώνεται ποικιλοτρόπως και ότι το νόημα της ανθρώπινης ζωής μπορεί να ερμηνεύεται μέσα από πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους οπτικές γωνίες*. Τούτη η γνώση δεν είναι τόσο αυτονόητη· καλλιεργείται, όμως, μέσα από τη συνάντηση με τον άλλον. Έτσι, το Μάθημα των Θρησκευτικών καθίσταται μάθημα που καταφάσκει στον διάλογο και στην αναγνώριση της θρησκευτικής ετερότητας. Εξάλλου, σε μία κοινωνία ετερότητας καλείται να ζήσει ο μελλοντικός πολίτης, και σε μία κοινωνία ετερότητας καλείται να καλλιεργήσει τη θρησκευτική του συνείδηση.

Την ίδια στιγμή, η ετερότητα αυτή ενσαρκώνεται μέσα σε μία δεδομένη πολιτισμική συνάφεια, η οποία φέρει πάνω της ως κληροδότημα πολιτισμού έναν συγκεκριμένο τρόπο λογικής ανάγνωσης της πραγματικότητας, ο οποίος αποτυπώνεται στα μνημεία του πολιτισμού που ανδρώθηκε μέσα από την ορθόδοξη παράδοση και ζωή. Και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίον δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για πολλές ερμηνευτικές προοπτικές, ούτε για πολλά ταυτόχρονα σημεία αφετηρίας ενός διαλόγου στο Μάθημα των Θρησκευτικών, διότι απλούστατα δεν υφίστανται πολλές χωροχρονικές συνάφειες, αλλά μία, αυτή της ελληνικής πραγματικότητας, η οποία λαμβάνει σάρκα και οστά σε συγκεκριμένο χώρο, χρόνο και ιστορικό πλαίσιο. *Ίσως, το επιχείρημα αυτό μπορεί να συμβάλλει σε μία λογικώς συνεπή εκτίμηση του πολιτισμικού εγκληματισμού ως κατεξοχήν διάστασης της παιδαγωγικής διαδικασίας που υλοποιείται στο σχολείο αλλά και ως διακριτικού γνωρίσματος που χαρακτηρίζει τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς του ελληνικού σχολείου απέναντι στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών*· η πρόταση αυτή φαίνεται να συμπλέει με έναν από τους Γενικούς Σκοπούς του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο Λύκειο, όπως περιγράφονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών:

«Επομένως, οι σκοποί της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο Λύκειο είναι:

[...]

β) Η καλλιέργεια ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας. Η ανθρωπιστική παιδεία στην εκπαίδευσή μας είναι ανάγκη να θεμελιώνεται σε μian ερμηνευτική αναζήτηση νοήματος του βίου, να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση της φύσης του νοήματος αυτού, στα μορφωτικά αγαθά που χρειάζεται να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν οι μαθητές/μαθήτριες ως απαραίτητη υποδομή για την ίδια τους τη

ζωή. Στο σημείο αυτό τέμνεται η σχέση της ελληνικής κοινωνίας με τη διαχρονική παράδοση και τον πολιτισμό της Ορθοδοξίας».⁶⁰

Εντούτοις, δηλ. ενώ συναντούμε τις παραπάνω αναφορές, από την άλλη πλευρά, λαμβάνοντας υπόψη τη διάρθρωση των περιεχομένων του, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών για το Λύκειο δεν παρουσιάζει στοιχεία που να συνηγορούν υπέρ της διδακτικής αξιοποίησης ενός και μόνο συγκεκριμένου σημείου αναφοράς ως εργαλείου διαλόγου και ερμηνευτικής ανάγνωσης των πραγμάτων με βάση την ελληνική πολιτισμική συνάφεια. Επομένως, γεννάται το ερώτημα εάν υφίσταται μία συνέχεια μεταξύ των Γενικών Σκοπών και των Περιεχομένων του εν λόγω Προγράμματος.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών του Λυκείου (όπως και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο) θεμελιώνει ένα μάθημα υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές, κάτι που συνιστά μία πολύ ενδιαφέρουσα πρόταση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα· από την άλλη όμως, δεν παρουσιάζει θέσεις μέσα από μία συγκεκριμένη ερμηνευτική προοπτική, η οποία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως εφελκυστικό διάλογου στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών και παράλληλα να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού πολιτισμού και της ορθόδοξης θεολογίας ως μίας βασικής συνιστώσας του πολιτισμού αυτού. Ίσως θα μπορούσε να γίνει λόγος για ένα έλλειμμα, το οποίο αξίζει να αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού, τόσο αναφορικά με τη συζήτηση που διεξάγεται σήμερα στην Ελλάδα για το Μάθημα των Θρησκευτικών, όσο και σε σχέση με μία ενδεχόμενη μελλοντική αναθεώρηση των νέων αυτών Προγραμμάτων Σπουδών.

Ωστόσο, εκτός από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, υπάρχει και αυτή καθ' εαυτή η εκπαιδευτική πράξη, δηλ. η διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης, εντός της οποίας εφαρμόζεται ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, και στην οποίαν ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει έναν εξέχοντα ρόλο. Σε κάθε περίπτωση, επομένως, θα μπορούσε να τεθεί ως θέμα για συζήτηση, εάν το έργο του εκπαιδευτικού έχει τη δυνατότητα να καλύψει το παραπάνω έλλειμμα. Άλλωστε, ο εκπαιδευτικός πάντοτε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης, συνειδητά ή ασυνείδητα, βάζει την προσωπική του σφραγίδα στην ερμηνευτική προσέγγιση των περιεχομένων της διδασκαλίας.

Επιπλέον, δεν πρέπει να διαφύγει της προσοχής μας και μία άλλη διάσταση του όλου θέματος: Μέσα σ' ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα υπάρχουν συγκεκριμένα περιεχόμενα διδασκαλίας, δηλ. οι συντάκτες ενός Αναλυτικού Προγράμματος, έχοντας υπόψη τους έναν ευρύτερο χώρο πληροφοριών και γνώσεων, προβαίνουν σε μία συνειδητή επιλογή και αποφασίζουν ποια θα είναι περιεχόμενα της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης. Η επιλογή αυτή, σε κάθε περίπτωση, δεν είναι μία ουδέτερη κοσμοθεωρητικώς επιλογή, αλλά ενέχει μία ερμηνευτική θεώρηση των πραγμάτων.⁶¹ Με άλλα λόγια, οι συντάκτες επιλέγουν συγκεκριμένα

⁶⁰ ΦΕΚ 2906/13-09-2016, τ. Β', σσ. 30695-30696.

⁶¹ Πρβλ. Michael W. Apple, *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, ό.π., σελ. 27: «Ας σημειώσω τώρα, [...] το δεύτερο λόγο για τον οποίο ο ισχυρισμός της ουδετερότητας έχει λιγότερο βάρος απ' ό,τι φαίνεται. Ο ισχυρισμός αγνοεί ότι η γνώση που τώρα μπαίνει στα σχολεία είναι ήδη μια εκλογή από ένα μεγαλύτερο σύμπαν γνώσεων δυνατής κοινωνικής

περιεχόμενα, διότι θεωρούν πως μέσω των περιεχομένων αυτών τίθενται οι προϋποθέσεις για να επιτευχθεί ο σκοπός της διδασκαλίας του εκάστοτε μαθήματος. Στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών διαπιστώνουμε ότι ποσοτικά υπερέχουν οι αναφορές στην Ορθόδοξη θεολογία. Αν και το στοιχείο που δίνει ένα ιδιαίτερο στίγμα στον κοσμοθεωρητικό προσανατολισμό ενός Αναλυτικού Προγράμματος δεν είναι τόσο η ποσότητα αυτών καθ' εαυτών των περιεχομένων του, αλλά τα ποιοτικά του χαρακτηριστικά (κάτι αντίστοιχο επισημάναμε και προηγουμένως, σε άλλη συνάφεια της παρούσας εργασίας) όπως π.χ. η διάρθρωση των περιεχομένων και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, παρά ταύτα, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός, ότι στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών (για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο), η ποσοτική υπεροχή των περιεχομένων, τα οποία πραγματεύονται πτυχές της Ορθόδοξης θεολογίας, εμμέσως πλην σαφώς δείχνει μία θετική στάση και εκτίμηση απέναντι σ' αυτήν. Πρόκειται, με βάση τα παραπάνω, για μία *συνειδητή επιλογή*, η οποία υποδηλώνει εμμέσως μία *ερμηνευτική τοποθέτηση των συντακτών* των εν λόγω Προγραμμάτων Σπουδών. Εάν η προσέγγιση αυτή της ποσοτικής υπεροχής των περιεχομένων ως επιλογής με ερμηνευτικό χαρακτήρα αξιοποιηθεί στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, τότε ίσως μπορεί να αναπληρωθεί εν τοις πράγμασιν, δηλ. μέσα στο πλαίσιο αυτής καθ' εαυτής της εκπαιδευτικής πράξης, το έλλειμμα για το οποίο μιλήσαμε πρωτύτερα. Βέβαια, όλες οι παραπάνω σκέψεις θέτουν απλώς και μόνον έναν προβληματισμό, ενώ, ταυτόχρονα, γεννούν νέα ερωτήματα, όπως π.χ. το ερώτημα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίον ο διδάσκων μπορεί να αξιοποιήσει στη διδακτική πράξη την ποσοτική υπεροχή για την οποίαν έγινε λόγος. Τούτο συνεπάγεται ότι ο προβληματισμός για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός Αναλυτικού Προγράμματος αποτελεί μείζον ζήτημα, ακόμα και αν η ποσοτική υπεροχή των περιεχομένων μπορεί να κατανοηθεί ως ερμηνευτικό εργαλείο.

Κλείνουμε με την πεποίθηση ότι, αν ενδιατρίψουμε στη δημιουργία ενός σχολείου που θα αξιοποιεί ως εργαλεία μάθησης τη λογικότητα, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τον ελληνικό πολιτισμό, πάντοτε βέβαια σε διάλογο με τους προβληματισμούς του σύγχρονου κόσμου, τότε μπορούν να τεθούν οι προϋποθέσεις προς μία υπέρβαση όλων των εντάσεων και αντιπαραθέσεων που ενέκυψαν στην ελληνική κοινωνία σχετικά με τον ρόλο του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

-Allen, Pauline and Bronwen Neil (Ed.). *The Oxford Handbook of Maximus the Confessor*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

γνώσης και αρχών». Πρβλ. επίσης: Αθανασίου Στογιαννίδη, *Η Διδακτική Ανάλυση στα Σχολικά Εγχειρίδια του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Εμπειρική Έρευνα με Εφαρμογή της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης* (Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη 2014), σσ. 56-58.

-Apple, Michael W. *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Μετάφραση: Τάσος Δαρβέρης, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1986.

-Bingaman, Brock. *All Things New. The Trinitarian Nature of the Human Calling in Maximus the Confessor and Jürgen Moltmann*. Eugene, Oregon: Pickwick Publications, 2014.

-Βλάχος, Ιερόθεος. Μητροπολίτης Ναυπάκτου και Αγίου Βλασίου. *Εισήγηση Ενώπιον της Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος την 9^η Μαρτίου 2016, με θέμα: Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Εκπαίδευση*. http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/nafpaktou_thriskeftika_2016.pdf (Ανακτήθηκε: 21.01.2017).

-Blowers, Paul M. *Maximus the Confessor. Jesus Christ and the Transfiguration of the World*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

-Bohl, Thorsten und Martin Harant und Albrecht Wacker. *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn: Julius Klink Hardt, 2015.

-Βρεττός, Ιωάννης Ε. Και Αχιλλέας Γ. Καψάλης. *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση, ⁵2014.

-Γιαννουλάτος, Αναστάσιος. Αρχιεπίσκοπος Τιράνων και πάσης Αλβανίας, «Παγκοσμιότητα και θρησκευτικό βίωμα». Στο: του ιδίου, *Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία*, σσ. 239-268. Αθήνα: Ακρίτας, 2000.

-Εκκλησία της Ελλάδος. *Δελτίο τύπου της Ιεράς Συνόδου. Δεύτερη Συνεδρία της Ιεράς Συνόδου της Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος (9/3/2016)*, http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/holysynod.asp?id=2106&what_sub=d_typos (Ανακτήθηκε: 21.01.2017).

-Henderson, David. *Apophatic Elements in the Theory and Practice of Psychoanalysis: Pseudo-Dionysius and C.G. Jung*. London; New York: Routledge, 2013.

-Κογκούλης, Ιωάννης. *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών-Παιδείας & Ελληνορθόδοξης Κληρονομιάς-στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, ²2014.

-Κογκούλης, Ιωάννης. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, ⁶ 2014.

-Κογκούλης, Ιωάννης. *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, ³ 2014.

-Κοσσυβάκη, Φωτεινή. *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg, 1998.

-Kron, Friedrich und Eiko Jürgens und Jutta Standop. *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt Verlag, ⁶2014.

-Kron, Friedrich. *Βασικές Γνώσεις Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Επιμέλεια-Πρόλογος: Σοφός Αλιβίζος. Μετάφραση: Παναγιώτα Ψαλλίδα. (Αθήνα: Ίων, 2012).

-Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 2006.

-Ματσαγγούρας Ηλίας Γ. *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας τ. Α΄. Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg, ²2006.

-Ματσούκας, Νίκος. *Επιστήμη φιλοσοφία και θεολογία στην Εξαήμερο του Μ. Βασιλείου*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς, ²1990.

-Meyer, Hilbert. „Die Bildungstheoretische Didaktik“. Στο: *Einführung in die Schulpädagogik*, hg. von Hanna Kipper und Hilbert Meyer und Wilhelm Topsch, σσ. 64-75. Berlin: Cornlesen Verlag Scriptor, 2002.

-Ξωχέλλης, Παναγιώτης Δ. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε., ⁸2015.

-Περσελής, Εμμανουήλ Π. «Δογματικός Διαποτισμός και Θρησκευτική Διδαχή». Στο: *ΕΕΘΣΠΑ*, Τόμος ΜΖ' (2012): σσ. 215-224.

Perselis, Emmanuil P. *Christian Orthodox education as a contemporary educational process*. Στο: *PHRONEMA*, Vol. 16 (2001): σσ. 105-114.

-Πυργιωτάκης, Ιωάννης Ε. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο, 2011.

-Roebben, Bert. „Wie viel und welche Theologie im Religionsunterricht? Über die Intimität der Theologie in der Öffentlichkeit der Schule“. Στο: *Theologisch-Praktische Quartalschrift*, Τεύχος 164 (2016): σσ. 181-191.

- Schambeck, Mirjam. «Για ποιον λόγο οι μετανεωτερικές κοινωνίες δεν μπορούν να αρνηθούν το Μάθημα των Θρησκευτικών που διαθέτει συγκεκριμένη ερμηνευτική προοπτική – Θρησκευοπαιδαγωγική θεώρηση και παραδείγματα». Απόδοση στα ελληνικά: Αθ. Στογιαννίδης, στο: *ΣΥΝΘΕΣΙΣ*, Τεύχος 5/1 (2016): σσ. 1-20.

-Schröder, Bernd. "Religionsunterricht in Europa". Στο: *Religionspädagogisches Kompendium* hg. von Martin Rothgangel und Gottfried Adam und Rainer Lachmann, σσ. 175-190. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ⁷ 2012.

-Schweitzer, Friedrich. *Bildung*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie, 2014.

-Schweitzer, Friedrich. „Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule“. Στο: *Religionspädagogisches Kompendium* hg. von Martin Rothgangel und Gottfried Adam und Rainer Lachmann, σσ. 92-105. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, ⁷2012.

-Στογιαννίδης, Αθανάσιος. *Η Διδακτική Ανάλυση στα Σχολικά Εγχειρίδια του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Εμπειρική Έρευνα με Εφαρμογή της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, 2014.

-Στογιαννίδης, Αθανάσιος. *Η Διδακτική του Συμβόλου. Προσεγγίσεις στη Θεωρία της Διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη, 2016.

-UNESCO. *Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Μετάφραση: Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg, 1999.

-Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού & Γυμνασίου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011.

-Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015.

- Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, ΦΕΚ 2920/13-09-2016, τ. Β'.

- Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικά Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 2906/13-09-2016, τ. Β'.

-Wollbol, Andreas and Kerstin Hajdu (Berarbeitung). *Capita theologica et oeconomica – Zwei Centurien über die Gotteserkenntnis*. Fontes Christiani 4. Folge. Freiburg im Breisgau: Herder, 2016.

-Wright, Andrew. "The Spiritual Education Project: Cultivating Spiritual and Religious Literacy through a Critical Pedagogy of Religious Education". Στο: *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good*

Pedagogic Practice in RE ed. by Michael Grimmit, σσ. 170-186. McCrimmon Publishing: Great Wakering, Essex.